

Hünig, Rahel

Bildung - Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln?

Pädagogische Korrespondenz (2013) 47, S. 48-68



Quellenangabe/ Reference:

Hünig, Rahel: Bildung - Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln? - In: Pädagogische Korrespondenz (2013) 47, S. 48-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108141 - DOI: 10.25656/01:10814

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108141>

<https://doi.org/10.25656/01:10814>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 47

FRÜHJAHR 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK I**
 Herwig Blankertz
 Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK II**
 Andreas Gruschka
 Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur
 Aktualität des *Emile* für eine kritische Theorie der Pädagogik
- 28 **KOMMENTAR**
 Harald Bierbaum
 Zu Peter Bulthaup
- 32 **NACHGELESEN**
 Peter Bulthaup
 Naturwissenschaftliche Bildung
- 45 **JAHRESTAG**
 Andreas Gruschka
 Eine Erinnerung an Hellmut Becker
- 48 **DAS AKTUELLE THEMA**
 Rahel Hünig
 Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und
 selbstbestimmtes Handeln?
- 69 **DIDAKTIKUM**
 Sascha Eberz
 Soziale Herkunft im Unterricht
- 89 **REFORMKRITIK**
 Bernd Matzkowski
 Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?
- 108 **DOKUMENTATION**
 Rundschreiben – Menschen sind lernfähig
- 109 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
 Sieglinde Joritz
 Get prepared for the future – über Graduiertenschulen als
 universitäre Ausbildungsstätten

Rahel Hüinig

Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln?

I

Von was ist mit Bildung die Rede? Diese Frage klingt trivial, da der Bildungsbegriff uns gegenwärtig durch eine inflationierende Vielzahl an Verwendungsweisen bestens vertraut und wie selbstverständlich erscheint. Sie lässt sich aber entsprechend der Diagnose seiner Vagheit und Diffusität (vgl. u.a. Bollenbeck 1996, S. 15; Liessmann 2006, S. 55) sowie der seines Bedeutungswandels (vgl. Gruschka 2001/02) nicht ohne Weiteres beantworten. Gleichzeitig fungiert Bildung als zentraler fachwissenschaftlicher Grundbegriff der Pädagogik und als handlungsorientierend und legitimierend für eine an allen Bildungsinstitutionen unausgesetzt stattfindende und vergleichsweise reichweitenstarke professionelle soziale Praxis. Insofern wird die terminologische Unklarheit des Bildungsbegriffs hier als aufzuklärendes Problem betrachtet. In Studien wie PISA und TIMSS wird zurzeit nach dem Output von Bildungsinstitutionen gefragt (vgl. u.a. Klieme et al. 2007, S. 11ff.) und nach einer Pragmatik, wie man diesen effizient steigern könnte, andere problematisieren das „Zurückbleiben der Praxis gegenüber ihren eigenen Ansprüchen“ (Gruschka 2011, S. 87f.). Im Folgenden geht es um die Frage nach den Implikationen der Ansprüche, welche die namentlich dazu berufenen Institutionen mit Bildung an ihre gesellschaftliche Praxis erheben.

Dafür soll die Semantik des Bildungsbegriffs mit Blick auf seine aktuellen Verwendungsweisen und auf seine historischen theoretischen Konstruktionen und Normierungen vergegenwärtigt werden (II und III). Die historische Annäherung an den Begriff erfolgt mit Wilhelm von Humboldt, Theodor W. Adorno und Heinz-Joachim Heydorn. Mit ihnen sei das Bedeutungsspektrum von Bildung aus kontrastierenden Perspektiven auf bildungstheoretische Kernaspekte umrissen. Diesen wird die Rekonstruktion eines Falls aktueller Verwendungsweise des Bildungsbegriffs gegenübergestellt (IV und V): das zur Zeit beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bildungspolitisch vertretene Deutungsmuster von Bildung. Zum Schluss geht es mit Bezug auf die Fallrekonstruktion um die Frage der Aktualität der drei bildungstheoretischen Konzeptionen (VI).

II

Das Spektrum der alltagssprachlichen Verwendung des Bildungsbegriffs reicht von der „Bildungsrepublik“¹ bis zur „Bildungskatastrophe“² und wird im Wesentlichen strukturiert durch drei untereinander gegenläufig erscheinende Bedeutungsqualitäten: Erstens wird Bildung als Ressource und national-ökonomischer Faktor, den es nach Regeln der Ökonomie zu planen und zu steuern gelte, von politischen Akteuren als „beste Zukunftsinvestition“³ beschworen. Reformen mit und ohne pädagogischen Hintergrund wollen zweitens Bildung im traditionellen akademischen Sinn als nutzloses „Fossil“ (Gruschka 2001/2002, S. 11) und als die Ausbildung von nützlichen Kompetenzen blockierenden, überflüssigen antiquierten „Ballast“ (vgl. u.a. Fuld 2005) loswerden. Drittens kritisieren gegen die Reformen des Schul- und Hochschulwesens Protestierende diese als bildungsfeindliche „Ökonomisierung der Bildung“ (Kuehnheim 2011), sehen Bildung als Menschenrecht⁴ und fordern nostalgisch verklärend ihre Wiederherstellung als öffentliches Gut⁵, welches von ökonomischer Normierung und Kalkül freizuhalten sei.

Dieser Befund der hier mit Bildung = Zukunftsinvestition, Bildung = Ballast und Bildung = Menschenrecht umrissenen Diffusität und Widersprüchlichkeit der synchronen Semantik von Bildung ist nicht allein ein Problem der Alltagssprache. Auch in der fachwissenschaftlichen Terminologie der Pädagogik erscheint Bildung aktuell nicht als unumstrittener und klar konturierter Begriff, wenn „Kompetenzmodelle zur [...] Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (Klieme/Leutner 2006, S. 1ff.) den fachlichen Diskurs seit einigen Jahren prägen, inhaltlich aber weitgehend offen lassen, was mit Bildungsprozessen gemeint sei und wie diese Prozesse zu dem führen können, was als Bildung zu definieren wäre. Es wird die „Abkehr von der Bildungstradition“ durch den für die Bologna-Reform zentralen Kompetenzbegriff befürchtet (Grigat 2012, S. 79-80) und vor empirisch nicht haltbarem „Bildungskitsch“ (Reh, im Druck) gewarnt, während zeitgleich die synonym für pädagogische Forschung auftretende neue Bezeichnung „Bildungswissenschaft“ boomt (Schütte 2012).

Statt einer sachlich klaren und übereinstimmend bestimmten Bedeutung von Bildung ist innerhalb und außerhalb der pädagogischen Fachsprache

1 http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildungsrepublik/_node.html

2 Das 1964 von Georg Picht geprägte Schlagwort der Bildungskatastrophe wird auch heute dazu genutzt, um Missstände des Bildungswesens anzuprangern. Z.B. ist die Rede von der „Bildungskatastrophe 2.0“ (<http://www.kurier-am-sonntag.de/cms/notizblog/5623-bildungskatastrophe-20.html>) oder der „neue(n) Bildungskatastrophe“ (<http://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2012/november/die-neue-bildungskatastrophe>).

3 <http://archiv.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2009/01/2009-01-13-konjunkturpaket-bildung.html?nn=273360>

4 <http://www.gewerkschaftsjugend-niedersachsen.de/News-Detail.293+M5bbfaecb924.0.html?&type=98>

5 <http://www.die-linke.de/nc/dielinke/nachrichten/detail/archiv/2011/januar/zurueck/nachrichten/artikel/bildung-ist-keine-ware-bildung-muss-wieder-oeffentliches-gut-werden/>

vielmehr auszumachen, dass in ihrem Namen geurteilt und für programmatisch ganz unterschiedliche Positionen Partei ergriffen wird (vgl. Bollenbeck 1996, S. 18). Deshalb sei Bildung nur mit Blick auf die Geschichte ihrer Funktion und ihren sozialgeschichtlichen Zusammenhang zu verstehen, ohne den ihr Begriff unerfüllt und abstrakt bleiben müsse (vgl. ebd.). Daran anschließend und demgegenüber geht es hier in historischer Perspektive neben der Frage nach seiner gesellschaftlichen Funktion um diejenige nach den mit dem Bildungsbegriff verknüpften Gegenstandsbereichen: der Frage nach den jeweiligen inhaltlich-systematischen Konzeptualisierungen des Subjekts, des Objekts und der gesellschaftlichen Dimension von Bildung.

III

Mit Wilhelm von Humboldt geht es zu Beginn des langen 19. Jahrhunderts um die Frage, wie das menschliche Individuum sich mittels welcher Gegenstände und unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen dem Ideal der Humanität durch Bildung nähern könne. Einerseits bezeichnet Bildung bei Humboldt den Prozess des positiv ins Zentrum der Theorie gestellten Individuums, dessen „Bildungstrieb“ es dazu treibe, seiner unbestimmten Bildsamkeit entsprechend alle seine Kräfte in „allgemeinster, regester und freiester Wechselwirkung“ mit den Gegenständen der Welt zu üben und zu entwickeln (vgl. Humboldt 1795, S. 235-238). Andererseits erscheint Bildung als ein Ideal, welches, dem der Humanität entsprechend, sich auf die „höchste und proportionirlichste“ (Humboldt 1792, S. 64) individuelle Ausprägung der allen Menschen gemeinsamen Grundkräfte bezieht, wie sie am Beispiel des genievollen Künstlers und seinem Werk beschrieben wird. Ebenso enthält Humboldts Humanitätsvorstellung als kulturhistorisch bestimmtes Ideal die Zielvorstellung einer möglichen vernünftigen Gesellschaft, die, wie bei Kant und Schiller, die bürgerlichen Emanzipationsversprechen der Aufklärung durch Bildung statt durch gewaltvolle Revolution realisieren will und auf eine friedliche Gesellschaft freier und mündiger Individuen hin gerichtet ist.

Als Objekt der Bildung werden die Gegenstände der Welt unter Berücksichtigung der Frage nach ihrem formalen Nutzen (vgl. Humboldt 1793, S. 1) für die Bildung des Menschen thematisch, der bei Humboldt insbesondere im historischen Studium der griechischen Antike, dem grammatischen Studium der alten Sprachen Griechisch und Latein, der Mathematik und der Kunst angetroffen wird. Die Schulpläne aus seiner Zeit als Leiter der Section für Cultus und Unterricht des preußischen Staates zeigen, wie Humboldt die formalbildende Eigenschaft der Bildungsgegenstände auf die Gestaltung der Curricula staatlicher Bildungsinstitutionen bezieht (vgl. Humboldt 1809).

Für Humboldts Bildungstheorie ist die Unterscheidung von allgemeiner Bildung an Schulen und spezieller, auf die bürgerliche Berufswahl bezogener Ausbildung, die erst sekundär auf erstere folgen soll, zentral: „Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch

selbst, gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“ (Humboldt 1809, S. 188). Die Schulpläne machen mit der Betonung des Vorrangs allgemeiner vor spezieller Bildung auch die gesellschaftliche Dimension der humboldtschen Bildungstheorie explizit: Sie enthält auch die Forderung nach sozialer Allgemeinheit von Bildung. Diese egalitäre Qualität seines Bildungsbegriffs ist grundlegend für Humboldts Reformpläne zur Einführung eines einheitlichen, dreistufigen allgemeinbildenden Unterrichtswesens, welches für alle Schüler gedacht ist – gleich welcher sozialen Herkunft oder Bestimmung (vgl. Humboldt 1809, S. 188). Im Elementar- und Schulunterricht geht es um die „Uebung der Hauptkräfte des Geistes“ (Humboldt 1809, S. 172) und um die Vermittlung von bisherigen wissenschaftlichen Kenntnissen. Davon unterschieden soll auf der dritten und höchsten Stufe öffentlichen Unterrichts, der Universität, in der Einheit von Forschung und Lehre, die freie und problemorientierte wissenschaftliche Wahrheitssuche ihren Ort haben (vgl. Humboldt 1810, S. 255ff.).

Der bei Humboldt vom Individuum und von den Bildungsgegenständen her entwickelte formale Bildungsbegriff enthält die zeitgenössischen klassischen Fragen nach dem Wahren, Schönen und Guten und geht, eben da er die Entwicklung moralischen Empfindens, Denkens und Handelns bildungstheoretisch zentral mit bedenkt, davon aus, dass, wenn „alle Menschen zunächst ganz auf sich bezogen möglichst weit ihre individuellen Interessen und Anlagen bilden, [...] die Gemeinschaft der Menschen nur davon profitieren“ könne (Gruschka 2004, S. 220). In der Reflexion der individuellen, sachlichen und gesellschaftlichen Bedingungen des Strebens nach Humanität durch Bildung wird bei Humboldt auch das pädagogisch zu bearbeitende soziale Reproduktionsproblem thematisch, bspw. wenn in der Theorie der Bildung des Menschen davon die Rede ist, dass Menschen nicht wie die Pflanze gleichsam naturwüchsig sicher sein könnten, „wenn sie hinwelkt, wenigstens [...] den Keim eines ihr gleichen Geschöpfes zu hinterlassen.“ (Humboldt 1795, S. 236). Dieser der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen komplementär korrespondierenden Diagnose struktureller Verfallsgefährdung individueller, kultureller und gesellschaftlicher Errungenschaften entspricht die Bedeutung, die Humboldt der egalitären Struktur der Bildungsinstitutionen und der sorgfältigen curricularen Bestimmung der die individuelle Bildung zur Mündigkeit erst ermöglichenden formalbildenden Gegenstände zumaß.

Heute ist der Bildungsbegriff kein Neuankömmling in der deutschen Sprache mehr, sondern hat bereits eine über 200-jährige Karriere gesellschaftlicher Verwendung, die es mit der Rede von Bildung zu vergegenwärtigen gilt. Adorno und Heydorn tun dies, indem sie Humboldts Begriff von Bildung für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eingedenk seiner Sozialgeschichte aktualisieren. Wie nach den von Menschen zu verantwortenden Katastrophen und Grausamkeiten der beiden Weltkriege und der unvorstellbaren Barbarei des industriellen Massenmordes der Nationalsozialisten mit einem Begriff umzugehen ist, der auf Humanität zielt und von diesem Ideal her seinen gesellschaftlichen Anspruch erhebt, ist in dieser Perspektive die entscheidende Frage.

Adorno nimmt in seinen Schriften in verschiedener Hinsicht explizit positiv Bezug auf Humboldt und würdigt ihn als „großen humanen Schriftsteller“ (Adorno 1966a, S. 643). Dennoch entwickelt er in seiner „Theorie der Halbbildung“ 1959 als zeitgenössische Antwort auf Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“, entsprechend seiner soziologischen Diagnose, eine negative Perspektive auf Bildung. Nicht die positive Konzeption des individuellen Bildungssubjekts steht daher wie bei Humboldt im Zentrum der Theorie, sondern der für den Bildungsprozess in erkenntnistheoretischer Hinsicht strukturell wichtige „Vorrang des Objekts“ wird zentral behandelt und hinsichtlich der „Vorgängigkeit von Gesellschaft vorm Einzelbewusstsein und all seiner Erfahrung“ (Adorno 1966b, S. 182) materialistisch ausbuchstabiert als warenförmige Verhinderung bildender Erfahrung.

Historisch der hegelsch-marxschen Emanzipationshoffnung beraubt und im Bewusstsein der empirischen Verhältnisse sozialer Ungleichheit kommt Adorno zu der Diagnose, dass anstelle eines begründet positiv zu vertretenden Bildungsbegriffs sich nur noch die „Teilmomente [...] des gesellschaftlichen Ganzen“ (Adorno 1959, S. 93) ausmachen ließen, welche Bildung im Sinne Humboldts für die einzelnen Individuen tendenziell unmöglich machten. Sie sei zu „sozialisierter Halbbildung“ (ebd., S. 93) geworden. Das wesentliche Strukturmerkmal der „Halbbildung“ besteht in ihrer instrumentellen Funktion symbolischen Kapitals und darin, dass ihre kulturellen Gegenstände dafür zu „Kulturgütern“ und „Bildungsgütern“ (ebd., S. 94, 109) und so zu einer Form profitträchtiger Ware der „Kulturindustrie“ geworden sind. Diese halte die Menschen im Zustand der Unmündigkeit und verhindere die Erkenntnis der von Menschen gemachten und tradierten sozialen Spaltung der Gesellschaft. Anstelle der Emanzipation der Menschen diene der Bildungsbegriff tatsächlich der Verschleierung der diese verunmöglichenden Verhältnisse: „der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist.“ (ebd., S. 98).

Adorno hält in negativ-dialektischer Perspektive auf Bildung und mit seiner Kritik der im Namen jener surrogativ kaschierten gesellschaftlichen Nichteinlösung der im traditionellen Bildungsbegriff Humboldts aufgehobenen emanzipativen Ansprüche an diesem als normativem Standpunkt fest. Für den Blick auf die gesellschaftlichen Verwendungszusammenhänge des Bildungsbegriffs gilt methodisch, dass „nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was es zu sein behauptet, [...] Wesen sich erkennen“ ließe (Adorno 1966b, S. 169).

Die von Adorno geforderte und vorgelegte Kritik der Bildung und Analyse der ihr zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen ist auch für Heydorns kritische Bildungstheorie zentral. Aber bei Heydorn ist aus pädagogischer Perspektive seine emphatische, positive Wiederaufnahme des auf Humanität zielenden Bildungsbegriffs Humboldts wesentlich (vgl. u.a. Heydorn 1968, S. 109-130; Heydorn 1970, S. 107). Mit ihm entwickelt er entlang der Frage nach den sozialhistorischen Gründen für eine pädagogische Eman-

zipationshoffnung seine Bildungstheorie im „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970) und stellt die Bildungsinstitutionen als den historischen Ort der Möglichkeit individueller und gesellschaftlicher Emanzipation heraus. In dieser Perspektive ist bei Heydorn die Gesellschaftsgeschichte der europäischen Bildungsinstitutionen zentral, da er in ihnen den Widerspruch von Bildung und Herrschaft konzentriert enthalten sieht: in ihrer instrumentell motivierten Reproduktionsfunktion der bürgerlichen Gesellschaft einerseits und in dem in ihren formal bildenden Unterrichtsgegenständen andererseits enthaltenen Potential, das Bildungssubjekt zur über das instrumentell Bezweckte hinausgehenden Reflexion und damit zur Überschreitung der gegebenen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse frei zu setzen. „Bildung wird damit in den Widerspruch zu ihrer konkreten Bedingung gesetzt, um sie auf den Menschen hin zu überwinden.“ (Heydorn 1968, S. 123).

Dafür erschließt Heydorn insbesondere den formalen Charakter der Bildungstheorie Humboldts und begründet mit diesem strukturell Bildung als „Festung“ und „Sicherungsraum des Menschen“ (ebd., S. 125) vor seiner gesellschaftlichen Vereinnahmung, Verwertung und potentiellen Vernichtung (vgl. Heydorn 1974, S. 254-273). Die Bildungstheorie Heydorns macht damit eine existenzielle Gewichtigkeit geltend, die auch in seinem letzten Essay „Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht“ von 1974 angesichts des drohenden nuklearen Overkills dramatisch deutlich wird. Heydorn übte scharfe Kritik an der Gesamtschulreform der 1960er und 1970er Jahre in der BRD und diagnostizierte bei den neuen Lehrplänen ein systematisches Nachlassen des Anspruchs an die Schüler (vgl. Heydorn 1970, S. 244; Pongratz 2009, S. 100-106). Heydorn forderte dagegen, die ehemals nur für die Eliten gedachten formalbildenden Bildungsgüter in einer humanistischen Gemeinschaftsschule für alle real zugänglich zu machen.

Als zentrale These Heydorns kritischer Bildungstheorie erscheint seine strukturelle Vermittlung des Problems notwendig positiver Ausgangsverheißung pädagogischen Denkens mit der gleichzeitig notwendig negativen Perspektive kritischer Theorie. So hält Heydorn an der Möglichkeit von individueller und kollektiver Emanzipation im Sinne der im formalen Bildungsbegriff aufgehobenen Möglichkeit eines material zu realisierenden Humanismus fest. Denn: „Das Bewusstsein, das die Bildung bewirkt, ist auch Bewusstsein von der eigenen Bedingung, von der Realisierbarkeit ihrer Perspektive.“ (Heydorn 1974, S. 273).

IV

Mit Blick auf aktuelle Verwendungen des Bildungsbegriffs wird hier gefragt, welches Deutungsmuster von Bildung zurzeit beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorliegt. Es ist zu erwarten, dass erstens das Ministerium einen distinkten Begriff von Bildung habe und zweitens, dass dazu Datenmaterial auf der Homepage des Ministeriums – als öffentlicher Repräsentation des BMBF im Internet – zu finden sei.

Auf der Homepage des BMBF zeigte sich im Beobachtungszeitraum ein vielfältiges Angebot an aktuellen Pressemitteilungen, Schlagworten, Wettbewerbsausschreibungen und Verweisen auf die neuesten Inhalte der Mediathek sowie auf Reden der (inzwischen ehemaligen) Bundesministerin Schavan zu verschiedenen Anlässen. Auffällig waren am oberen Rand der Seite als horizontale Bildstreifen „Banner“, denen jeweils einer der Themenbereiche der Homepage (Ministerium, Hightech-Strategie, Bildung, Forschung, Wissenschaft, Internationales, Presse) zugeordnet war.



Abb. 1: BMBF: Bildungsbanner⁶

Dieses Bildungsbanner fungierte als kontinuierliche Rahmung für die tagesaktuellen Bildungsneuigkeiten des BMBF. Keine andere programmatische Äußerung zum Bildungsbegriff ließ sich dort so prominent positioniert und über einen ebenso langen Zeitraum unverändert finden. So schien das Bildungsbanner in konzentrierter Weise den Bildungsbegriff des BMBF zu enthalten. Anstelle eines Statements der Bundesministerin, das ihre Überzeugungen in Sachen Bildung transportiert hätte, wurde das Banner verwendet. Es substituierte auf diese Weise die auf der Homepage erwartete politische Positionierung der Bundesministerin zur Sache. Dies qualifiziert das Bildungsbanner als Dokument, welches es im Hinblick auf das Deutungsmuster von Bildung beim BMBF zu analysieren gilt.

Deutungsmuster werden hier verstanden als kollektiv geteilte Argumentationsstrukturen (vgl. Oevermann 2001b, S. 514), welche zu ihrem wissenschaftlichen Verständnis der Rekonstruktion bedürfen, da sie im Unterschied zu wissenschaftlich reflektiertem und begründetem, kein „abfragbares, bewusst verfügbares oder archiviertes Wissen“ (Oevermann 2001a, S. 51) sind, sondern als „implizite Theorien“ unausgesprochene Vorannahmen enthalten (vgl. ebd., S. 38ff.). Deshalb ist es zur gültigen Analyse von Deutungsmustern nötig, „die latenten Sinnstrukturen von Ausdrucksgestalten zu rekonstruieren, in denen jene zum Ausdruck gelangen“ (ebd., S. 40). Diese Ausdrucksgestalten eines Deutungsmusters können auf unterschiedliche Weise vorliegen: in natürlichen Protokollen sozialer Interaktionen aber auch als „literarische oder andere Kunstwerke, Schriftquellen aller Art, Monumente, Gebäude, Gegenstände der materiellen Kultur“ (ebd., S. 40-41). Auch Artefakte können demnach rekonstruktionslogisch interpretiert werden, wobei es bei

6 Das Banner wurde von der Homepage des BMBF am 30.10.2012 abgerufen und kopiert und ist hier in schwarz-weiß, ansonsten aber unverändert abgebildet. Zu sehen war es dort in den vergangenen Jahren kontinuierlich bis Anfang Dezember 2012.

intentional komponierten Texten darum ginge, die für das Deutungsmuster prägende „Differenz [...] zwischen Textintention und Textrealisierung“ (Wernet 2006, S. 25) aufzuzeigen. Gegenstand der sequenzanalytischen Fallrekonstruktion ist in dem hier vorliegenden Fall ein mit photographischen Mitteln zu Zwecken der öffentlichen Rezeption und für bestimmte Rezeptionsbedingungen komponiertes Artefakt. Das Banner zeigt ein Subjekt, ein Objekt und deren Verhältnis, einen Text in einem Textfeld im Bild sowie das Logo des Ministeriums.



Das rechts der Bildstreifenmitte positionierte Gesicht eines Kindes dominiert den ersten Eindruck. Es wirkt freundlich, harmonisch und entspannt. Die Gesichtszüge erscheinen anstrengungslos, wenn nicht träumerisch. Die locker auf einander liegenden Lippen umspielt ein zartes, in den Mundwinkeln ange-deutetes Lächeln und die Augen blicken die Betrachtenden direkt an. Unterstützt wird der freundliche und entspannte

Eindruck durch die leichte Neigung des Kopfes nach links hinten. Sie enthält als Geste ein Zurücklehnen bzw. Zurücknehmen. Die Neigung des Kopfes und der Gesichtsausdruck haben nichts Konfrontatives, noch drücken sie etwas Überlegenes und Überhebliches, auf den Betrachter herab Blickendes aus. Bestimmend für die Bildaussage ist nicht, dass es sich um das Bild eines Jungen handelt, dominant ist vielmehr der harmonische Eindruck eines offenen und freundlichen, kooperativ zugewandten, sympathischen Kindes.

Die Einbettung des Kindergesichts in das Banner unterstreicht mit dessen warmen Orange-, Gelb- und gedämpften Blau- und Grün-Tönen und deren klassisch komplementär ausgewogenem Verhältnis den Ausdruck von Harmonie. Eine daran anschließende Lesart des wie träumenden Blicks des Kindes verwies auf Sehnsucht oder Fernweh: Das Kind träume sich sehnsuchtsvoll an einen andern Ort, an dem es gerne wäre. Eine wohlgeformte Entsprechung dieser Lesart wäre die in der Pädagogik seit Rousseaus *Emile* und Goethes *Wilhelm Meister* geläufige Metapher von Bildung als Reise. In dieser Lesart würde der harmonische Gesamteindruck des Bildungsbanners nicht nur allgemeinen mediengestalterischen Strategien folgen, sondern wäre inhaltlich motiviert. So entsteht als erster sachbezogener Eindruck, dass hier ein heranwachsender Mensch als Individuum im Zentrum eines harmonischen Gesamtbildes steht.

Entsprechend müsste das Porträt des Kindes ein bestimmtes Individuum repräsentieren. In dieser Hinsicht wird jedoch ein erster Bruch bemerkbar, da es schwer fällt, individuelle Züge des Kindes zu erkennen. Das Kindergesicht verrät nichts von einer zur Schau gestellten „Persona“, von seinem Eigensinn oder einer inneren Bildungsbewegung und erscheint in aller Nettheit daher

unpersönlich. Eine von dieser Irritation ausgehende Feinanalyse seiner Proportionen bestätigt, dass das Gesicht keine individuellen Besonderheiten auszeichnet, sondern vielmehr das Bemühen zeigt, ein Kind darzustellen, das als Sympathieträger taugt. Der Grad seiner unbestimmten Weichheit wirkt offensiv affektiv, trotz vordergründig spannungsloser Harmonie schaut man es gerne an.⁷ Daraus folgt die Lesart, dass diese Ausdrucksgestalt des Bildungssubjekts geprägt ist durch die visuelle Semantik von zur Produktwerbung inszenierter Fotografie. Sie überträgt so die Sympathie der Rezipienten auf das Produkt des Bildungsministeriums. Die Bildungspolitik, so wird suggeriert, bemühe sich um Kinder wie dieses. Es wird als entindividualisiertes Stereotyp inszeniert, damit sich mit ihm möglichst viele Besucher der Homepage identifizieren.

Der mit Rückgriff auf pädagogische Topoi stark gemachte kulturhistorische Bezug legte dagegen ein Deutungsmuster von Bildung entsprechend dem klassisch-humanistischen Bildungsbegriff nahe. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass als Objekt der Bildung kanonische Gegenstände der europäischen Kulturgeschichte bildlich thematisch würden. Die bereits durch die sich inhaltlich widersprechende Inszenierung des Bildungssubjekts als normalisiertes Pseudo-Individuum angegriffene emphatisch-pädagogische Lesart der Ausdrucksgestalt wäre also über ein ihr entsprechendes Bildungsobjekt gegenüber der werbelogischen Lesart zu verteidigen.

Im Bildhintergrund, vor dem das Kind abgebildet ist, wird ein Landkartenausschnitt gezeigt. Solche Karten sind in der hier im Verhältnis zum Kindergesicht ausgewiesenen Größe nur als didaktisches Mittel aus der Schule allgemein bekannt. So wird als Geltungsbereich des Deutungsmusters die Institution Schule assoziiert. Bildung erscheint beim BMBF mit „Schulbildung“ gleichgesetzt.

Die Landkarte als Bildungsobjekt wird im Hintergrund des Bildes so gezeigt, dass auf den ersten Blick nicht unmittelbar erkennbar ist, ob es sich um einen hinsichtlich seines Signifikats real existierenden und wenn ja, um welchen Ausschnitt kartographischer Repräsentation der Erde es sich handelt. Zu sehen ist ganz links ein Küstenabschnitt, grün-blaue Binnenniederungen, rot eingezeichnete Grenzlinien und Punkte, orange-braun als Anhebungen kodiertes gebirgiges Gelände und sich durch diese Landschaft schlängelnde Flussläufe. Dass es sich um einen realen Kartenausschnitt handeln müsse, wird von den Betrachtenden durch die aus der eigenen Schulzeit vertraute Erscheinungsform wie selbstverständlich angenommen. Ebenso vertraut ist der mit Karten verbundene Auftrag: Orientiere Dich, suche und finde etwas mittels dieser Karte.

7 Die Feinanalyse des Kindergesichts zeigte proportionale Anomalien, die durch die Verschmelzung verschiedener Aufnahmeperspektiven per Photoshop als digitales Komposit erzeugt worden sein könnten. Diese werden unbewusst wahrgenommen und bewirken eine Dynamisierung des Bildes. Diese Irritation bringt den Blick des Betrachters in eine auf das Gesicht gebannte Suchbewegung, wodurch ein Gefühl geheimnisvoller Intensität des nicht sofort Durchschaubaren evoziert wird. Die unterschwellige Disproportionalität des Gesichts wäre in dieser Lesart eingesetzt als ästhetisches Mittel der Bindung des Blicks des Rezipienten an das sonst uninteressante Normal-Gesicht.

Implizit werden wir mit der Frage konfrontiert, ob wir genug gebildet sind, herauszufinden, welches Land dieser Ausschnitt zeigt. Wir erhalten links neben dem Kindergesicht mit dem Schriftzug „NEW MEX“ einen Hinweis für unsere Zuordnungsfrage: Zusammen mit „NEW MEX“ und den landschaftlichen Andeutungen und Grenzzeichnungen wird es möglich zu schließen, dass der Kartenausschnitt den US-amerikanischen Bundesstaat New Mexiko zeigt.

Dieser Umgang mit dem Betrachter führt zu der Lesart von Bildung als Quiz wie z.B. bei Jauchs Show „Wer wird Millionär“-Show oder beim Bildungstest der Wochenzeitung DIE ZEIT, die Bildung auf eine „Quiz- und Testlogik“ reduziert (vgl. Gruschka 2001/02, S. 19). Bildung erscheint dabei als Wissen von irgendetwas. Im Falle des ZEIT-Tests wird dies qualifiziert als das, „Was [...] man wissen [muss], um heute mitreden zu können“ und inhaltlich in einem „Katalog von 200 Fragen aus den Bereichen Politik, Wissen, Wirtschaft, Feuilleton, Unterhaltung und Reisen“ kategorisiert (Die Zeit 2012, Klappentext). Quiz und Test erscheinen dabei gepaart mit einer Spiellogik, bei der die Anbieter dieser Formate mit Abnehmern rechnen, denen es um Unterhaltung und Gewinn geht – entweder von Geld oder um den der Genugtuung, sich nach erfolgreichem Absolvieren des Tests zu den Gebildeten zählen zu dürfen. Entsprechend einer Frage bei „Wer wird Millionär?“ wird beim Bildungsbanner des BMBF eine Suchbewegung zur Identifikation des Kartenausschnitts angestoßen und mit dem im Bild auf der Karte unmittelbar neben dem Kopf des Kindes sichtbaren Schriftzug „NEW MEX“ wird dem Suchenden ein Tipp gegeben, wie entweder vom Moderator der Sendung selbst gewährt oder per Telefon- oder Publikumsjoker zu erhalten. Schließlich folgt als krönende Belohnung die Freude, wenn man genug weiß, um dann daraus schließen zu können: Das muss New Mexiko sein! Wer dann noch weiß, dass und wo es in den USA liegt, kann sich der Richtigkeit seines orientierenden Geistesblitzes versichern, wenn er z.B. links unten im Bild Baja California entdeckt und in der fetten Linie die Grenze zwischen den USA und Mexiko erkennt. Dies erweitert die bisherige Deutungsmuster-Hypothese eines ökonomisch motivierten Bildungsverständnisses um den Aspekt der belohnungsorientierten Bereitschaft und Kompetenz, Quiz- oder Test-Fragen zu beliebigen Gegenstandsbereichen richtig zu beantworten.

Als Gegenlesart ließe sich, trotz im Bild fehlender Verweise auf einen bestimmten kulturgeschichtlichen Kanon, die emphatisch-pädagogische Lesart von „Bildung als Reise“ weiter halten, denn mit der Karte werde die das Individuum in der Welt orientierende Aufgabe von Bildung thematisch. Durch den Kartenausschnitt von Nordamerika wird ein von Deutschland aus geographisch gesehen sehr weit entfernter Teil der Welt gezeigt, was dem Ausdruck des träumend in die Ferne gerichteten Blicks des Kindes korrespondiere, das sich auf einer „inneren Bildungsreise“ befände.

Die Rekonstruktion der damit thematisch werdenden Beziehung von Subjekt und Objekt der Bildung bringt jedoch Klarheit zu Gunsten der Lern- und Quiz- Abfrage-Logik-Lesart. Die Situation eines Kindes vor dieser Landkarte in der Schule entspricht der didaktischen Repräsentation eines Ge-

ografie- oder Englisch-Unterrichts. Dort befinden sich Kinder nur dann vor der Karte, wenn sie vom Lehrer dazu aufgefordert werden, um zur Beantwortung einer Frage etwas auf der Landkarte zu zeigen oder aber in der Pause, um sich die Karte auf eigene Faust selbst anzusehen. Letztere Lesart des Dargestellten aber ist unplausibel. Wenn es darum gegangen wäre, den außerhalb vom Schulunterricht stattfindenden individuellen Bildungsprozess eines Kindes zu thematisieren, hätten andere typische Situationen als wesentlich naheliegender und verständlicher für die bildliche Ausdrucksgestalt dienen können, z.B. ein Kind beim Museumsbesuch, im Sportverein, während des Instrumentalunterrichts oder bei den Pfadfindern.

Das Kind auf dem Banner wird also einerseits so gezeigt, als befände es sich im Schulunterricht vor der Karte. Andererseits fehlen aber zugleich die dafür typischen Erfüllungsbedingungen: Das Kind wirkt nicht, als wäre es nach vorn vor die Karte gerufen worden und wartete dort nun schweigend auf die Frage oder die Instruktion des Lehrers, um in Bezug auf diese sein Wissen an der Karte zu zeigen. Auch kann man sich schwerlich einen Schüler denken, der so vor der Karte ein Referat oder eine Präsentation zum Südwesten der USA hielte. Zu diesen und weiteren denkmöglichen Lesarten schulischer Unterrichtssituationen passen nicht der Gesichtsausdruck und die Körperhaltung des Kindes. Von einer vor der Klasse exponierten Lern- oder Prüfungssituation mit dem Ausdruck von Spannung, Konzentration, Aufmerksamkeit und Präsenz oder auch Unsicherheit und Angst ist nichts zu sehen.

So kollidiert die Lesart der fernwehgetriebenen innerlichen individuellen Bildungsbewegung mit der zugleich bildlich implizierten Schulsituation. Die Inkonsistenz, die im Verhältnis von Subjekt und Objekt der Bildung, welches implizit als Verhältnis von Schüler und didaktischem Material im Schulunterricht vorgestellt wird, enthalten ist, provoziert die Frage nach dem diesen Bruch motivierenden oder heilenden deutungsmusterinternen Konzept. Handelt es sich um die Verkitschung des Schulischen oder wird der Bruch anders motiviert?

Die leichte Berührung der Karte mit dem Hinterkopf zeigt Nähe und Intimität mit dem Bildungsgegenstand, was sich paradox verhält zur Abgewandtheit von der Sache. Indem das Kind seine Aufmerksamkeit nicht der Landkarte schenkt, wird die Begegnung von Bildungsgegenstand und Bildungssubjekt als eine rein äußerliche Pose der Berührung thematisch.⁸ Als eine alltägliche wohlgeformte Entsprechung dieser leichten Berührung könnte die vertrauensvolle und zärtliche Geste eines Kindes gelten, welches sich an einen hinter ihm stehenden Erwachsenen anlehnt, auf dessen Schutz und Stabilität es sich verlassen kann, weshalb ihm diese Berührung Sicherheit gibt. Sie ermöglicht es ihm, entspannt und träumerisch seinen Gedanken nachzuhängen.

8 Das Kind lehnt mit seinem Kopf mitten in der kartographischen Repräsentation des Staates New Mexico und damit im „Land of Enchantment“ (<http://www.newmexico.gov/>). Der Kontakt mit didaktischem Mittel und dem Kopf des Kindes findet übersetzt demnach im „Land der Verzauberung“ statt.

Die Frage, wie diese in der bildlichen Ausdrucksgestalt vorliegende Vermischung der Situation des Schulunterrichts mit jener privaten Geste motiviert ist, lässt sich durch die Frage klären, aus welchen Bildern uns die Darstellung dieses Gesichtsausdrucks und dieser Körperhaltung des Kindes bekannt ist, bzw. wo das visuelle Vokabular Alltagssprachlich vorkommt: Es entspricht demjenigen, wie es bei Banken und Versicherungen als Versinnbildlichung ihrer Zukunftsvorsorgeleistungen, wie z.B. Bausparverträgen, Renten- oder Lebensversicherungen, verwendet wird.

Die Inszenierung der privaten Geste der vertrauensvollen Annahme des von den Eltern dem Kind gewährten Stütz- und Schutzangebots wird von Banken und Versicherungen in der visuellen Werbung um Investition in ihre Versicherungsangebote verwendet. Im Zentrum steht dabei die Vermittlung des Eindrucks einer sicheren und vertrauenswürdigen Zukunftsvorsorge. Das die obigen Inkonsistenzen heilende Schlüsselkonzept des Deutungsmusters von Bildung beim BMBF wäre also dasjenige von Bildung als vorsorgende Zukunftsinvestition, die im Schulunterricht zu tätigen ist.

Der Text im BMBF-Banner: „Bildung Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln“ bringt die gesellschaftliche Dimension von Bildung explizit zur Sprache. Das fehlende Satzzeichen ist sinngemäß zu substituieren durch einen Doppelpunkt oder ein Gleichheitszeichen, da dies durch die starke Hervorhebung des Wortes zum Ausdruck kommt. Die sieben folgenden Worte bilden keinen ganzen Satz, dazu fehlte ein Verb. Ihre Anordnung verweist auf Moderationsmethoden, die empfehlen, in Halbsätzen mit maximal sieben Worten Argumente für Diskussionsrunden zu visualisieren, da sieben Worte als das Maximum gelten, was sich jemand ohne Weiteres anstrengungslos merken könne.⁹ Mit dem Dogma der schnellen Einprägsamkeit verbunden wäre die entsprechend knapp gehaltene quantitative Seite der Verbal-Definition von Bildung. Sie würde dann zugleich das Wesen der vorzustellenden Sache enthalten.



Die Definition beginnt mit Bildung = Schlüssel. Da sinnlogisch mit der Rede von Schlüssel auch das dazu passende Schloss und die dazu gehörige Motivation der sich dieser Instrumente der räumlichen Zugänglichkeitssteuerung bedienenden Akteure mit angesprochen ist, klingt mit Schlüssel auch die komplementäre Funktion von ein- und aus- sowie zu- und aufschließen mit an. Wie ist dies hier zu verstehen? Bildung tritt als Schlüssel zunächst als

Die Definition beginnt mit Bildung = Schlüssel. Da sinnlogisch mit der Rede von Schlüssel auch das dazu passende Schloss und die dazu gehörige Motivation der sich dieser Instrumente der räumlichen Zugänglichkeitssteuerung bedienenden Akteure mit angesprochen ist, klingt mit Schlüssel auch die komplementäre Funktion von ein- und aus- sowie zu- und aufschließen mit an. Wie ist dies hier zu verstehen? Bildung tritt als Schlüssel zunächst als

9 Vgl.: <http://www.metaplan.de/downloads/pdf/Metaplan%20Basiswissen.pdf>

Universalschlüssel auf, d.h. verbunden mit dem Versprechen, auf jedes Schloss zu passen. Bildung wird instrumentell verstanden als Versprechen im Sinne von Marketingdeutsch, als allmächtiges Verkaufsargument: Egal, welches Problem Sie haben, wir haben den Schlüssel zur Lösung, und der heißt: Bildung! Oder aber in der Lesart pädagogischer Emphase wäre Bildung der Schlüssel für das Tor zur Welt.

Mit „Schlüssel für“ wird eine den vorhergehenden Totalitätsanspruch relativierende spezifizierende Explikation der Schlüsselfunktion von Bildung angekündigt, die mit „gesellschaftliche Teilhabe“ und „selbstbestimmtes Handeln“ auch folgt. „Gesellschaftliche Teilhabe“ steht dort uneingeschränkt auf alle Bereiche des Gesellschaftlichen bezogen, gleichzeitig wird dies mit der Behauptung zurückgenommen, man bräuchte dafür Bildung als Schlüssel. Dies ist sachlogisch im doppelten Sinne unwahr, denn: für gesellschaftliche Teilhabe im Sinne von der Teilhabe an Aktivitäten des gesellschaftlichen Lebens, z.B. im lokalen Fußballverein aktiv zu sein, um ins Kino zu gehen oder im Gemeindechor mitzusingen, ist Bildung kein In- oder Exklusionskriterium. Auch an der Museums-, Theater- oder Opernkasse wird kein Bildungsausweis verlangt, um an der dort angebotenen Hochkultur teilhaben zu dürfen, bzw. umgekehrt legitimiert nicht das Vorzeigen eines schulischen Bildungszeugnisses oder das auswendige Rezitieren eines Gedichts als Ausweis von Bildung zum Eintritt, sondern allein die Tatsache, ob der jeweils erhobene Eintrittspreis bezahlt werden kann. Sachlich richtig wird die Aussage erst, wenn Teilhabe als einzuklagender Anspruch auf bislang Verwehrtes erhoben wird, das nicht ohne Weiteres zugänglich ist. Von diesem nicht ohne Bildung zugänglichen gesellschaftlichen Bereich wird implizit angenommen, er sei so beschaffen, dass die von ihm ohne passenden Schlüssel Ausgeschlossenen das ihnen Verwehrte begehrten. In der Pädagogik wird derzeit unter dem Schlagwort der Inklusion mit der Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe die schulische Ausgrenzung von auf unterschiedliche Weise behinderten Kindern (sei es durch ein sog. „bildungsfernes Elternhaus“, durch kulturell, körperlich, seelisch oder geistig einschränkende Voraussetzungen) angeklagt. Gesellschaftliche Teilhabe meint dabei aber nicht nur Inklusion während der Zeit des Schulbesuchs, sondern meint auch die Erwartung und Hoffnung auf die nachschulische berufliche Integration und auf Beteiligung an den erwirtschafteten ökonomischen Gewinnen der Gesellschaft. Diese Teilhabe soll durch Bildung als Schlüssel eröffnet werden.

„Bildung = Schlüssel für selbstbestimmtes Handeln“ ist in der Logik des Versprechens problematisch hinsichtlich der Möglichkeit seiner Einlösung. Wenn Du Bildung hast, dann kannst Du selbstbestimmt handeln. Ohne Bildung ist dies nicht möglich, aber mit Bildung schon. Zumindest letzteres ist unwahr. Das Handeln eines Menschen kann logisch wie empirisch nie allein durch ihn selbst bestimmt sein. Es ist nur möglich in Bezug entweder auf Gegenstände, die mit ihrer eigenen physisch-materiellen Beschaffenheit dem Bestreben des Handelnden gegenüber stehen oder in Bezug zu anderen Menschen, deren Intentionen und Handlungen den Handlungsabsichten des hier

als selbstbestimmt handelnd vorgestellten Subjekts präformierend, erleichternd oder erschwerend, gegenüber treten und damit dessen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsweisen mit bestimmen. Von der im Banner versprochenen Handlungsautonomie durch Bildung kann wahrheitsgemäß nur die Rede sein im Sinne von funktionaler Mündigkeit, die darauf zielt, durch Bildung in der Schule die Kinder dazu zu bringen, aus eigenem Antrieb selbstständig das zu tun, was die äußeren Umstände von ihnen verlangen. Bildung wäre dann zu verstehen als Schlüssel zur schulischen Herstellung funktionaler Mündigkeit.

V

Das Deutungsmuster von Bildung beim BMBF lässt sich demnach, wie folgt, konturieren: Bildung wird zur Seite des Subjekts qualifiziert vermittelt der Präntation von Individualität durch eine werbelogisch motivierte Komposition sympathischer Normalität. Sie wird dabei lokalisiert im Schulunterricht. Zur Seite des Objekts ist ein didaktisches Mittel Thema, welches, statt auf eine bestimmte Verstehensaufgabe oder kulturell spezifisch kanonisiertes Wissen zu verweisen, einer inhaltlich beliebigen Quiz-Logik entsprechend, die Aufmerksamkeit des Adressaten binden und ihn unterhalten soll. Das Verhältnis von Bildungssubjekt und -objekt erscheint als rein äußerliche Beziehung durch körperlichen Kontakt, bei gleichzeitiger Abgewandtheit der Aufmerksamkeit des Subjekts von jenem Objekt. Zur Seite der gesellschaftlichen Dimension erscheint Bildung, in ihrer Reduktion auf Schulbildung, als Mittel der Vergesellschaftung der Bildungssubjekte als Schüler zu funktionalmündigen Bürgern und zugleich als Versprechen erfolgreicher Vorsorge zur Sicherung künftiger Beteiligung am ökonomischen Erfolg in der Gesellschaft. In allen dem Material nach sinnvollen Lesarten der sequenzanalytischen Rekonstruktion des im Banner ausgedrückten Deutungsmusters von Bildung des BMBF zeigte sich hinsichtlich Subjekt, Objekt und gesellschaftlicher Dimension als Schlüsselkonzept eine ökonomisch motivierte instrumentelle Logik. Typologisch passt das Deutungsmuster zur bereits bekannten Bedeutung von Bildung als Zukunftsinvestition. Diese steht als die gesamte Ausdrucksgestalt prägendes Konzept im Zentrum. Für das auf dem Banner vorliegende Deutungsmuster wäre dieses jedoch zu erweitern um die im visuellen Vokabular der Versicherungswerbung hinzutretende Qualität der Zukunftsvorsorge. Parallel zum Werbeslogan einer Rentenversicherung könnte man zugespitzt sagen, das BMBF folge einem Deutungsmuster von Bildung = Vorsorge, die sich anpasst und auszahlt.

Zur Überprüfung dieser Fallstrukturhypothese wurden sowohl programmatische Äußerungen der damaligen Bundesministerin Schavan, wie sie in Reden, Berichten und Pressemitteilungen auf der Homepage zu finden sind, berücksichtigt als auch die dort unter Bildung aufgeführten Handlungsfelder aktueller bildungspolitischer Projekte. Bei den dort veröffentlichten Überzeugungen und Vorhaben wie auch mit Blick auf die bildungspolitischen Aktivitäten gibt es

keine Anhaltspunkte, die im Kern ökonomisch-investitionslogische Fallstrukturhypothese des um die hinzutretende Qualität der Altersvorsorge erweiterten Deutungsmusters von Bildung zu revidieren. Vielmehr wurde das rekonstruktionslogisch Erschlossene wiederholt explizit bestätigt, u.a. durch Aussagen wie: „Die beste Geldanlage, die eine Gesellschaft in Zeiten des Wandels tätigen kann, sind Investitionen in das Wissen, das Können und die Bildung ihrer Bürgerinnen und Bürger.“¹⁰ Dass es in diesem Verständnis von Bildung auch um Dividende geht, wird dort ebenfalls explizit, wenn mit Blick auf die getätigten Investitionen resümiert wird: „Dies zahlt sich aus: Deutschland ist heute mehr denn je ...“¹¹. Sowohl die Deutung von Bildung als ökonomisch motivierte Zukunftsinvestition als auch dessen Anreicherung um das Motiv der Altersvorsorge bzw. Lebensversicherung scheint dabei unberührt vom Personalwechsel im Februar 2013 im BMBF von Bundesministerin Schavan zu Bundesministerin Wanka weiter zu bestehen: „Der Zugang zu guter Bildung ist ein entscheidender Schlüsselfaktor für die Stellung unseres Landes im globalen Wettbewerb“¹². Weiterhin geht es darum, mit Bildung „die Wirtschaftskraft sowie das ökonomische Wachstum in Deutschland zu sichern und zu vergrößern.“¹³ Die aus der sequenzanalytischen Rekonstruktion des Banners gewonnene Fallstrukturhypothese kann durch weiteres Datenmaterial bestätigt werden. Beim BMBF gilt demzufolge das Deutungsmuster einer Bildung = Schulbildung als Zukunftsvorsorge, die sich anpasst und auszahlt.

VI

Wie ist dieses Deutungsmuster nun in bildungstheoretischer Perspektive zu verstehen? Wenn der Bildungsbegriff mit Rückbezug auf Wilhelm von Humboldt verstanden werden soll, wäre die Einschränkung von Bildung auf den Bereich der Schule, wie sie im Banner ausgedrückt wird, problematisch. Denn Humboldt setzte sich zwar im Rahmen der Preußischen Reformen mit den Bedingungen der institutionellen Ermöglichung von allgemeiner Bildung in der Schule auseinander. Bildung verstand er aber immer als individuelle menschliche Aktivität, die prinzipiell, wenn es die nötige Muße dazu gibt, bei jedem Geschäft des Lebens (vgl. Humboldt 1795, S. 239) und vor allem in der freien wissenschaftlichen Arbeit, auf die die Schule erst vorbereitet, stattfinden kann. Das zur subjektiven Seite geltende Postulat der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung des Ichs mit der Welt wurde von Humboldt für die institutionalisierte Bildung erst an der Universität in der selbstständigen Auseinandersetzung mit der Sache eines Forschungsproblems als tatsächlich realisierbar lokalisiert, nachdem das Individuum in der elementaren und gymnasialen Schulbildung alle seine Kräfte an formalbilden-

10 http://www.bmbf.de/pub/reden/mr_20120911.pdf, S.2.

11 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, Grußwort von Bundesministerin Schavan.

12 <http://www.bmbf.de/de/15775.php>.

13 <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/ointro.html>.

den Gegenständen üben konnte und so zur Freiheit der universitären Selbstbildung vorbereitet wurde.

Mit Blick auf den Bildungsgegenstand wäre auch dies nach Humboldt in verschiedener Hinsicht zu problematisieren: Durch die Einschränkung von Bildung auf Schulbildung findet eine Abspaltung der im Bildungsbegriff enthaltenen rationalen, ästhetischen und moralischen Qualitäten der nachschulischen universitären Forschung statt. Damit verliert Bildung gegenüber dem traditionellen Bildungsbegriff Humboldts ihr wesentliches Moment der Freiheit, während der durch diese Verengung abgekoppelte Bereich der universitären Forschung zumindest der moralischen Qualität und des universellen Humanitätspostulats entledigt ist. Dies führt in der Systematik der humboldtschen Theorie zu einer doppelten Degeneration der sachlichen Seite der Bildung. Erstens hat im Bereich der universitären Forschung der konzeptuelle Mangel an ästhetischer und moralischer Dimension systematische Konsequenzen für die Qualität der wissenschaftlichen Wahrheitssuche: Für die Fragen, die überhaupt gestellt werden. Wenn die Ergebnisse solcher von Ansprüchen der Bildung getrennten Forschung zweitens dann wieder zu schulischen Unterrichtsgegenständen werden, ist von ihnen weder ein alle Kräfte des Individuums formal bildender Nutzen zu erwarten, noch könnte dieser Mangel damit überschritten werden, dass der Schulunterricht wenigstens den Anspruch der Universalität und Totalität mit Verweis auf die potentiell nachfolgende universitäre Bildung geltend machen kann. Dieser wird mit der eingrenzenden Bedeutung von Bildung als Schulbildung schon kassiert.

Wie verhält sich die auf dem Banner präsentierte Ausdrucksgestalt zu dieser strukturellen Reflexion des Bildungsobjekts beim BMBF? Von der materialen Seite der humboldtschen Bildungskonzeption her ist zu fragen, wie die Wahl der physischen Karte zu verstehen ist. Wieso wurde nicht ein Gegenstand gezeigt, der, wie bspw. Michelangelos David, Gustave Caillebottes Parkettschleifer, der lateinische Satz „alea iacta est“ oder wie die Formeln $a^2+b^2=c^2$ und $e=mc^2$, einen jeweils spezifischen Bildungsgehalt hat und zugleich als ein möglicher Verweis auf die europäische Kunst-, Wissenschafts- und Kulturgeschichte stehen könnte? Einem von ästhetischen und moralischen Aspekten befreiten Forschungsbegriff scheint nicht nur ein schulischer Bildungsgegenstand zu korrespondieren, der eben jene beiden Aspekte folgerichtig auch nicht aufweist, sondern darüber hinaus auch einer, der die Qualität der modellierenden, logischen Abstraktion vermissen lässt bzw. ohne Apell zum abstrakten, Erkenntnisse synthetisierenden Denken auskommt.

Dass im rekonstruierten aktuellen Fall in keiner Weise ein Begriff von Kultur als Bezug für den Gegenstand der Bildung thematisch wird, spricht für die Gültigkeit der These vom „Veralten der Halbbildung“. Denn anders als 1959 von Adorno ausgeführt, habe die „neue Halbbildung [...] keinen Maßstab mehr. An die Stelle der weihevollen Auferbauung am Kulturgut“ trete ein erlebnisorientiertes Prinzip (vgl. Tischer 1989/90, S. 18). Die Lesart der Quiz- und Test-Logik der auf dem Banner als Bildungsgegenstand gezeigten Karte bestätigt dies hinsichtlich seiner Unterhaltungsfunktion und inhaltli-

chen Beliebigkeit. In dieser Perspektive lässt sich die von Adorno am warenhaften Umgang mit den zu „Bildungsgütern“ kanonisierten Gegenständen „reiner Geisteskultur“ entwickelte Theorie der Halbbildung für die gegenwärtigen Verwendungszusammenhänge von Bildung nicht mehr erschließend aktualisieren, weil Bildung heute gar nicht mehr auf einen inhaltlich verbindlich bestimmten Begriff von Kultur bezogen wird.

Wenn aber als das zentrale Moment der „Theorie der Halbbildung“ nicht ihre materialen, kanonischen Aussagen gelesen werden, sondern wenn ihre Kritik der systematischen Funktionalisierung und Reduktion von Bildung zu einer zum individuellen sozialen Aufstieg nützlichen habituellen Tauschwährung als wesentlich angesehen wird, scheint Adornos Diagnose dennoch nach wie vor aktuell zu sein. Zumindest mit Blick auf Bildung beim BMBF liegt diese Annahme nahe: Für die dem Deutungsmuster inhärente ökonomische Logik von national-ökonomischer Konkurrenz, Investition und Rendite wird um Zustimmung geworben mit dem tauschlogischen Argument von Bildung als Mittel zu individuellem sozialen Aufstieg: Folgerichtig gibt es beim BMBF „Aufstiegsstipendien“ genauso wie einen „Wettbewerb“ namens „Aufstieg durch Bildung“.¹⁴

Eine weitere Diskrepanz zu Humboldts Bildungsbegriff liegt in der Setzung von Bildung in Bezug zum Handeln statt zum Denken. Denn für die Schulbildung galt für Humboldt der Prius der Rationalität. Die Schule als allgemeinbildende Institution sollte eben nicht auf unmittelbar wirtschaftlich verwertbare Handlungsfähigkeiten zielen, diese einzutüben war Aufgabe der beruflichen Spezialbildung, die erst auf die allgemeinbildende Schule folgen sollte und von ihr streng unterschieden wurde (vgl. Humboldt 1809). Mit Bildung als Schulbildung ging es Humboldt darum, allen Kindern zu ermöglichen, ihre rationalen, ästhetischen und moralischen Kräfte zu üben, mit dem zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn verfolgten Ziel, zu selbstständigem Denken zu befähigen. Dies entsprach dem für das Selbstverständnis der europäischen Aufklärung zentralen Kantischen Telos der Mündigkeit. Die mit dem Banner vorliegende Ausdrucksgestalt des Deutungsmusters von Bildung lässt mit der Zweck-Mittel-Relation von Bildung zu Handeln implizit die von Humboldt betonte Differenz von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung verschwimmen, was beim BMBF mit Blick auf die universitäre Bildung auch an anderer Stelle explizit vorliegt: Bspw. will das BMBF sich dafür einsetzen „Studienanfängern eine exzellente Ausbildung zu ermöglichen.“¹⁵

Dieser sich im Namen von Bildung in „Zeiten des Wandels“ um die Lebenssorgen der Adressaten helfend kümmernde Gestus scheint für eine Wahrheit zu werben, „die durchs kollektive Einverständnis eher verdächtig sein mußte“ (Adorno 1966b, S. 419). Tatsächlich wird unter dem beim

14 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, S. 5-6; kritisch dazu: Heid, Helmut: „Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole“, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 40, 2009, S. 5-24, online: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5722/pdf/PaedKorr_2009_40_Heid_Aufstieg_durch_Bildung_D_A.pdf

15 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, S. 2.

BMBF gelisteten Schlagwort der „Bildungsrepublik“ aus der Perspektive von Unternehmen, die Human Ressourcen benötigen, Tacheles geredet: „Der wichtigste Rohstoff unseres Landes liegt in den Köpfen der Menschen. Ihn zu fördern ist Aufgabe der Hochschulen“¹⁶. Denn „nur so [können] die individuellen Begabungen junger Menschen ausgeschöpft werden.“¹⁷

Die als im Interesse des Individuums vorgetragene Rede von Bildung taucht in verschiedenen Äußerungen des BMBF explizit mit dem Interesse des nationalen Kollektivs legitimierte auf: „Denn Bildung, Forschung und Innovation sind der Schlüssel für den künftigen Fortschritt und Wohlstand unserer Gesellschaft.“¹⁸ Diese Figur wird wiederholt mit der Rede von der Wirtschaftskrise begründet und der Vorstellung notwendiger Veränderungen zur Anpassung der deutschen Wirtschaft an die in der globalisierten Marktwirtschaft schärfer gewordene Konkurrenz der Unternehmen und Nationalökonomien. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, wieso Bildung in „Zeiten der Unsicherheit“ anstatt zur Besinnung auf traditionelle Werte, Normen und Stabilität, wie es von einer konservativen Ministerin als Lösungsangebot zu erwarten wäre, zu Flexibilität führen soll: „Die wichtigste Grundhaltung in Zeiten der Unsicherheit ist die Fähigkeit, sich auf Neues und Unerwartetes einzustellen. Die beste Geldanlage, die eine Gesellschaft in Zeiten des Wandels tätigen kann, sind Investitionen in das Wissen, das Können und die Bildung ihrer Bürgerinnen und Bürger.“¹⁹

Passend zum investitionslogischen Deutungsmuster beteiligen sich Stiftungen einflussreicher Großunternehmen an politischen Projekten des BMBF.²⁰ Dieses wird mittels des pädagogischen „Edelsubstantivs“ der Bildung zur in dieser Unternehmenslogik gedachten, nun aber zur nationalökonomisch angeordneten Notwendigkeit umgemünzt: „Der Wettbewerb um die besten Zukunftschancen ist im Kern ein internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen geworden.“²¹ Um in diesem Wettbewerb bestehen zu können, sei „eine nationale Kraftanstrengung“²² nötig. Im Zusammenhang mit dieser bemerkenswerten Rhetorik erscheint das als Sequenz analysierte Bildungsbanner mit seinen Schlagworten Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln als eine Form des Jargons, der sich einer bescheidenen Anzahl „signalhaft einschnapper Wörter“ bedient, die bildlich „aufgeladen werden auf Kosten von Satz, Urteil, Gedachtem“, und dafür sorgen, dass das Intendierte „in weitem Maß ohne Rücksicht auf den Inhalt der Worte gespürt und akzeptiert wird“ (vgl. Adorno 1966b, S. 417f.).

16 http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildungsrepublik/Studium/_node.html.

17 <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/ointro.html>.

18 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, S. 1.

19 http://www.bmbf.de/pub/reden/mr_20120911.pdf, S. 2.

20 Z.B. die Robert Bosch Stiftung, die Roland Berger Stiftung, die Vodafone Stiftung, der Didacta Verband der deutschen Bildungswirtschaft (vgl. <http://www.bmbf.de/de/15799.php>), die Telekom Stiftung und die Siemens Stiftung (vgl. <http://www.bmbf.de/de/12184.php>).

21 <http://www.bmbf.de/de/1076.php>.

22 <http://www.bmbf.de/de/1076.php>.

Folglich ist das Deutungsmuster von Bildung beim BMBF bei näherer Betrachtung ein Kandidat für die gegenwärtige Kritik an der „Ökonomisierung der Bildung“ (Kuehnheim 2011). Die im Medium der Bildungstheorie bei Humboldt, Adorno und Heydorn zentrale Positionierung gegen die tendenzielle Vereinnahmung der Menschen für ökonomische Partialinteressen und Zwecke, scheint aktuell zu sein. Dennoch wäre die Rede von der „Ökonomisierung der Bildung“, sofern mit ihr ein nur in der Gegenwart vermeintes bildungspolitisches Problem in den Blick kommt, welches einfach mit der Wiederherstellung früherer besserer bildungspolitischer Verhältnisse zu lösen sei, ihrerseits mit Humboldt, Adorno und Heydorn zu kritisieren: denn sie übersieht, dass der neuhumanistische Bildungsgedanke sich von Anfang an in Auseinandersetzung mit und als Widerstand gegenüber Erziehungskonzepten befand, die an wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Utilität ausgerichtet waren, und dass die von Humboldt intendierte Reform des preußischen Schulwesens in vielen Punkten als für die alten Eliten zu liberal blockiert wurde und scheiterte. Insofern liegt mit Rekurs auf Humboldt noch kein historisches Beispiel gelingender Bildungspolitik vor. Die strukturelle Tendenz der Verdrängung formaler Bildungsmöglichkeiten durch gesellschaftliche Verwertungsansprüche stellt kein neues Problem dar, das man mit der Wiederherstellung früherer besserer Zustände beheben könnte, sondern ist systematisch mit der bürgerlichen Geschichte des Bildungsbegriffs und der mit ihm verknüpften Emanzipationshoffnung verbunden. Auch daran wäre mit den drei Autoren zu erinnern.

Im Blick auf die Parallelen des analysierten Deutungsmusters sowohl mit der Semantik von Bildung als „Zukunftsinvestition“ als auch mit der reformerischer Entschlackung von Bildung von dem in ihr traditionell enthaltenen Ballast kultureller Tradition und Rationalität ist die Historizität dieser Beschwerde zu bedenken: Ihre Kehrseite enthält die als unmittelbar nützlich geltende Verwertungsorientierung, gegen die Humboldt, Adorno und Heydorn historisch begründet Bildungstheorie betrieben.

Das BMBF zielte mit dem farblich harmonischen Bildungsbanner auf einen Eindruck von humanistischer Individualbildung mit solidarischem Anspruch. Den vordergründig progressiv klingenden Ansprüchen der durch Reformen von Schulen und Universitäten zu erreichenden „Bildungsrepublik“ korreliert jedoch, wie inzwischen durch verschiedene Studien bekannt, ein tatsächlicher Rückgang dessen, was an Können und Wissen von Schüler*innen verlangt wird (vgl. u.a. Klein/Krautz 2012, S. 8). Die von Adorno und Heydorn konvergent vertretene Diagnose des nachlassenden Anspruchs an die Bildungssubjekte in den diese im Namen der Bildung unterrichtenden Institutionen, scheint heute aktuell. Auf „allen Ebenen der Reform“ sei eine „Umdeutung des Bildungsauftrages und der Wissensvermittlung“ zu beobachten, die „auf dessen Schwächung hinausläuft. Entgegen der überall verlangten Qualitätsentwicklung und Erzielung von Exzellenz vollzieht sich eine Aushöhlung der Ansprüche an Bildung und Wissen.“ (Gesellschaft für Bildung und Wissen 2013, S. 3). Wie kann das sein? Und was würden Hum-

boldt, Adorno und Heydorn dazu sagen, dass heute für die prominenteste internationale Schulleistungsstudie (PISA) explizit gilt: „Gegenstand der Tests ist nicht das Beherrschen von Lehrplaninhalten.“²³ Während Adorno das „Nachlassen des geistigen Anspruchs [...] in argloser Unbekümmertheit gegenüber der Macht der außerpädagogischen Realität“ (Adorno 1959, S. 93) begründet annahm, sah Heydorn dies gegenüber den verantwortlichen bildungspolitischen Akteuren weniger benevolent als kalkulierte, parallel zur Bildungsexpansion verabreichte Revolutionsprophylaxe mit dem das emanzipatorische Egalitätspostulat des humboldtschen Bildungsbegriffs paradox verkehrenden Ergebnis „Ungleichheit für alle“ (Heydorn 1970, S. 244ff; vgl. Pongratz 2009, S. 100-106).

Dass und wie der Bildungsbegriff beim BMBF in diesem Zusammenhang verwendet wird, könnte dem von den Verantwortlichen vermuteten Unbehagen der Adressaten dieser ökonomistisch reduzierten Perspektive geschuldet sein und könnte in seiner um Akzeptanzwerbenden, kaschierenden Funktion noch das Bewusstsein enthalten, dass Bildung mehr sein müsste als das didaktische Training zur kurzweiligen Beantwortung von Multiple-Choice-Fragen und die schulisch erziehende Ausbildung flexibel einsetzbarer Employees.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959), Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt am Main 1997, S. 93-121.
- Adorno, Theodor W.: Glosse über Persönlichkeit, in: Kulturkritik und Gesellschaft (1966a), Gesammelte Schriften, Bd. 10.2, Frankfurt am Main 1997.
- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (1966b), Gesammelte Schriften, Bd. 6, Frankfurt am Main 1997.
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt am Main 1996.
- Fuld, Werner: Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen, Frankfurt am Main 2005.
- Grigat, Felix: Die Kompetenzkatastrophe – oder „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 46, 2012, S. 76-81.
- Gruschka, Andreas: Unvermeidbar und ohnmächtig – Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 28, 2001/02, S. 5-31.
- Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie, 2. Aufl., Wetzlar 2004.
- Gruschka, Andreas: Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik, Opladen 2011.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe (1968), Werke in 9 Bänden, Studienausgabe, Bd. 2, Wetzlar 2004.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970), ebd., Bd. 3.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht (1974), ebd., Bd. 4.

23 <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-hintergrund.htm>.

- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792), Werke in 5 Bänden, Studienausgabe, Bd. 1, Darmstadt 2010.
- Humboldt, Wilhelm von: Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere (1793), ebd., Bd. 2.
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, (1795), ebd. Bd. 1.
- Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809), ebd., Bd. 4.
- Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin (1810), ebd., Bd. 4.
- Klein, Hans-Peter/Krautz, Jochen: Soll Qualität wirklich durch Notendumping gesichert werden? Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten sind die neuen Zaubervorte, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15.3.2012.
- Klieme, Eckhardt/ Leutner, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen, Duisburg/Essen 2006.
- Klieme, Eckhardt et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2007.
- Kuehnheim, Eberhard von: Wider die Ökonomisierung der Bildung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.4.2011.
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.
- Oevermann, Ulrich: Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn, Heft 1, 2001a, S. 35–82.
- Oevermann, Ulrich: Kommentar zu Christine Pläß und Michael Schetsche: Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster, in: Sozialer Sinn, Heft 3, 2001b, S. 537–546.
- Pongratz, Ludwig A.: Heydom reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform, in: Bün-ger, Carsten et al. (Hrsg.): Heydom lesen!, Paderborn 2009, S. 99–120.
- Reh, Sabine: Bildung als Zueignung – Zueignung statt Bildung, in: Pollmanns, Marion et al. (Hrsg.): Zueignung. Vom Doppelcharakter der Bildung und der Pädagogik, Wetzlar (im Druck).
- Schütte, Andre: „Bildungswissenschaft“, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/11, online: <http://bildung-wissen.eu/glossen/bildungswissenschaft.html>
- Tischer, Michael: Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 6, 1989/90, S. 5–21.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, 2. Aufl., Wiesbaden 2006.
- DIE ZEIT (Hrsg.): Was man heute wissen muss: Der große ZEIT-Bildungstest, 2012.